

DA TECNICIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO AO DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR

FROM TECHNICALISATION OF LEGAL KNOWLEDGE TO THE CHALLENGE OF A TRANSDISCIPLINARY EDUCATION

Bárbara Silva Costa¹

Leonel Severo Rocha²

RESUMO: Estudar a educação jurídica no século XXI implica em construir novas respostas aos problemas que se apresentam. O modo tradicionalmente adotado para se pensar o Direito e seu ensino não é mais suficiente diante de um mundo que vive em constantes transformações. As demandas deste tempo exigem um profissional apto a pensar de modo transdisciplinar, capaz de enfrentar um contexto repleto de complexidades, riscos, paradoxos e contingências. Os ideais de certeza e segurança jurídica não mais se fazem presentes nos dias de hoje, exigindo do profissional do Direito a capacidade de reconectar os saberes. Nesse sentido, destaca-se a relevância dos conteúdos denominados propedêuticos no processo de formação do bacharel, pois têm o papel de promover uma visão integrada, crítica e reflexiva acerca dos fenômenos jurídicos e sociais.

Palavras-chave: Educação Jurídica; Conteúdos Propedêuticos; Transdisciplinaridade.

ABSTRACT: To study the law education in 21st century requires building new answers to the problems. The traditional adopted way to think the law and its teaching are not enough considering a world which lives in constant transformation. The demands of present time require a professional both able to think in an transdisciplinary way and able to face a context full of complexity, risks, paradoxes and contingencies. The ideal of certainty and legal security are no longer present today, requiring of the law professional the ability to reconnect knowledge. In this sense it is highlighted the relevance of contents called propaedeutic in the process of bachelor formation considering these bachelors have the role to promote an integrated, critic and reflexive vision about the legal and social phenomena.

¹ COSTA, Bárbara Silva. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER), Mestre e Doutora em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora de Teoria Geral do Direito e de Metodologia do Direito no Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER). Desenvolve pesquisas na área de Teoria do Direito e Educação Jurídica.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S207749>.

E-mail: profbarbarac@gmail.com.

² ROCHA, Leonel Severo. Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (1979), Mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982), Doutorado pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris (1989) e Pós-doutorado em Sociologia do Direito pela Università degli Studi di Lecce. Atualmente é Professor Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Coordenador Executivo do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado, Capes 6), bem como é Professor do curso de Mestrado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI), estabelecendo Convênio PROCAD. Membro pesquisador do CNPq. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Teoria Geral do Direito, trabalhando principalmente os seguintes temas: Teoria dos Sistemas Sociais e Teoria do Direito.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E03664>.

E-mail: leonel.rocha@uol.com.br.

Key words: Law Education; Propaedeutic Contents; Transdisciplinarity.

1. Introdução

Falar em formação jurídica no século XXI implica em reconhecer a necessidade de refletir sobre o modo como as faculdades preparam os futuros profissionais do Direito para o mercado de trabalho. A busca pela apresentação de novas respostas aos desafios enfrentados pelos egressos dos cursos jurídicos exige uma nova forma de educar.

As práticas empregadas tradicionalmente pelas instituições de ensino brasileiras estão centradas em modelos pedagógicos insuficientes para se pensar a formação do profissional do futuro. Tal premissa pode ser compreendida, inicialmente, a partir da dificuldade de se conceber o conhecimento de forma integrada e transdisciplinar.

Desde a escola, os indivíduos trazem consigo um modelo pedagógico pautado na compartimentalização dos saberes. Essa perspectiva fica evidenciada desde o ensino fundamental e médio, os quais sustentaram, em grande medida, um modo de conceber o conhecimento pautado em uma visão disjuntiva do saber.

No campo do Direito essa mesma deficiência será empregada, uma vez que as estruturas curriculares elaboradas desde o surgimento dos cursos jurídicos no país, em 1827, pautam-se em postulados centrados na verticalidade dos conhecimentos. Os conteúdos são, em sua grande maioria, direcionados pela ordem prevista em manuais ou pelo próprio código, sendo apresentados de modo sistemático do início ao fim do curso.

Fruto de uma formação fragmentada, os discentes e docentes que integram essa estrutura educativa tendem a resistir a um modelo integrado de construção do conhecimento. Sob esse prisma, a atuação dos professores costuma ser bastante solitária, pois eles tendem a desenvolver seus conteúdos isoladamente em relação aos demais conhecimentos do curso. Dessa forma, assim como é improvável a vinculação entre as áreas, há pouca comunicação entre os docentes que atuam em uma mesma turma.

O enfrentamento da temática implica em observar a incapacidade das faculdades de Direito de formar profissionais aptos a atuar em um contexto que convive com a insegurança, o risco, os paradoxos e as contingências. Isso porque o paradigma adotado tradicionalmente pela ciência (e que tem consequências em sistemas como o educativo e o jurídico) está centrado nos postulados de ordem, certeza e estabilidade.

Levando-se em consideração que o desafio de pensar um novo Direito no século XXI implica em reconsiderar o modelo educativo empregado nesse campo, salienta-se a importância de se (re)conectarem os saberes que tradicionalmente foram e são apresentados de forma estanque e separada.

Diante do exposto, o presente ensaio objetiva promover uma reflexão acerca do modo como uma educação pautada na transdisciplinaridade pode representar uma alternativa para a formação de um profissional do Direito capaz de agir diante de um contexto de complexidades, riscos, paradoxos e contingências.

Como referenciais teóricos, destaca-se a utilização de obras de diferentes campos do saber. No que tange à questão da transdisciplinaridade, ressaltam-se as obras de Basarab Nicolescu. A partir das obras de Edgar Morin, desenvolveu-se a perspectiva educativa pautada na ideia de complexidade.

O meio adotado para abordar a temática será a pesquisa bibliográfica. De acordo com Antônio Carlos Gil (1999, p. 65) trata-se de uma técnica desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

2. Da Tecnicização à Transdisciplinaridade: a educação jurídica em debate

Os reflexos da extrema especialização do conhecimento na área do Direito podem ser percebidos a partir da década de 70, período em que passou a imperar no Brasil o modelo tecnicista do conhecimento. Tal fenômeno sofreu influência da Reforma Universitária, instaurada no país a partir da Lei n. 5540/68, de 28 de setembro de 1968³.

A tendência ao tecnicismo e à especialização excessiva das áreas do saber configura um dos pontos críticos do ensino do Direito. Ferraz Júnior vincula os problemas da educação jurídica às concepções teóricas que são utilizadas tradicionalmente adotadas nos ambientes universitários. Segundo o seu entendimento:

[...] O primeiro e mais importante deles está na própria concepção de ensino, que coloca mal o problema do saber especializado, vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber voltado para o julgamento, acaba por se reduzir à mera instrumentação burocrática de uma decisão. Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que

³ A referida lei foi estruturada em cinco capítulos, quais sejam, Capítulo I – Do Ensino Superior, Capítulo II – Do Corpo Docente, Capítulo III – Do Corpo Discente, Capítulo IV – Dispositivos Gerais e Capítulo V – Disposições Transitórias.

vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos. (FERRAZ JÚNIOR, 1978/79, p.70)

Desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil é possível constatar indícios da proposta de formação técnica dos profissionais do Direito. Isso porque o objetivo inicial dos cursos era capacitar os estudantes para atuar nas novas funções do Estado. Apesar disso, é a partir da Reforma Universitária que o foco tecnicista se instaura como característica dos cursos da época. Tal fenômeno se deve ao fato do modelo de especialização excessiva ser considerado um paradigma dominante da ciência moderna e em virtude do primeiro movimento de proliferação dos cursos de Direito no país.

Para compreender esse momento, importa lembrar que a Reforma Universitária buscava (re)significar o papel da universidade perante o Estado. Ela fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil e sua articulação com a escola média.

Em que pese a normativa da reforma tenha sido publicada apenas em 1968, cumpre destacar que suas propostas datavam do início da década de 60. Nessa época o modelo tecnicista já exercia influência nas propostas apresentadas de reforma curricular. Em 1962 observa-se o elevado número de disciplinas dogmáticas sendo inseridas na proposta de currículo do curso e a redução dos conteúdos de formação geral. Tal característica está na contramão da proposta de educação pautada para os desafios de uma sociedade complexa.

Dentre as inúmeras influências da Reforma Universitária, destacam-se os acordos MEC-USAID, os Relatórios Atcon e Meira Mattos e, por fim, o relatório final do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Convém lembrar que, entre 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica dos Estados Unidos no Brasil, formalizaram-se 12 acordos denominados de MEC-USAID⁴. Estes, por sua vez, significaram a união das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)⁵.

⁴ Sobre o tema, ver ARAPIRACA, José de Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. SP: Autores Associados/Cortez, 1982.

⁵ O contato com essa vinculação do Brasil com organizações internacionais remete à realidade atual de muitas instituições de ensino superiores. No século XXI muito se fala em internacionalização do ensino superior. A proposta de uma educação sem fronteiras já é realidade em inúmeros países da Europa (a exemplo dos que aderiram ao Protocolo de Bolonha). Além disso, observa-se que cada vez mais os cursos de graduação e de pós-graduação brasileiros estão promovendo ações de cooperação com Instituições do mundo inteiro. Esse fenômeno é de extrema importância e considerado o desafio enfrentado pelos profissionais do Direito sobre a apresentação de respostas aos problemas que transpassam barreiras territoriais. Sendo assim, considera-se que tal movimento contribui com o desenvolvimento de uma educação sem fronteiras, própria de uma sociedade que vive em constantes transformações.

De acordo com Cunha e Góes (2002), o referido acordo visava aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro, planejando uma nova ordem para o país, que daria conta de toda a área educativa, desde o ensino primário até o superior, com o intuito de articular esses níveis por meio do treinamento de professores e da produção e veiculação de livros didáticos.

A proposta da reforma foi desenvolvida por meio da reunião de uma equipe técnica de trabalho composta por norte-americanos e brasileiros. O grupo pesquisava dados sobre as instituições superiores brasileiras. O resultado do trabalho desenvolvido pelos professores norte-americanos da USAID foi objeto de publicação no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES).

Verifica-se que a reforma foi desenvolvida em um contexto em que a educação superior passou a ter um importante papel para o desenvolvimento econômico e a modernização do país. De acordo com o Relatório da EAPES, “a educação não é apenas uma responsabilidade social, mas também um fator de desenvolvimento”⁶. (FÁVERO, 1991).

O relatório da EAPES também denunciou o descontentamento da população frente ao sistema educacional superior brasileiro. As críticas denunciavam a desvinculação entre universidade e sociedade. O modo encontrado para solucionar esses problemas foi uma reformulação urgente das instituições educacionais, porém, o relatório deixava claro que eles não seriam resolvidos somente com a reforma de ensino; era necessário também o envolvimento da mídia, da família, de professores e alunos⁷. (FÁVERO, 1991).

Como pode ser percebido, o Estado brasileiro estava passando por um forte processo de desenvolvimento, marcado pela industrialização e avanço tecnológico. Além disso, não se podem esquecer as transformações ocorridas no campo político no ano de 1964 e seus efeitos na educação brasileira. O regime militar foi caracterizado pelo autoritarismo, desrespeito à ordem jurídica vigente, repressão aos movimentos estudantis⁸ e constante controle exercido sobre os professores.

O discurso de modernização do país passou a estar associado à educação. Uma das formas de impulsionar o desenvolvimento ocorreria por meio dos avanços tecnológicos. Para

⁶ Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.23.

⁷ Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p.32.

⁸ Nesse sentido, destacam-se o Decreto nº 4.464/64, que determinou a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto nº 228/67, que restringiu a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto nº 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas. MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 2 fev. 2013, p. 18-9.

tanto, o país carecia de mão de obra qualificada e especializada para atender às novas exigências do mercado, envolvendo empresas multinacionais, novas estatais e outras.

O objetivo inicial da Reforma Universitária estava centrado na modernização e expansão das universidades federais; contudo, como as instituições públicas não conseguiram atender às demandas do mercado, ocorreu a expansão do ensino superior via iniciativa privada. Interessante perceber o quanto os pontos envolvendo a proliferação de cursos jurídicos no país e o modo como o Direito era ensinado, mesmo decorridos tantos anos, continuam na pauta de alguns dos principais elementos da denominada crise da educação jurídica no Brasil. O binômio quantidade X qualidade, em especial a partir do início dos anos 2.000, passou a ser considerado um dos maiores problemas sobre o assunto.

Sobre a Reforma de 68, Martins (2009, p.16) aponta seus efeitos paradoxais no ensino superior. De acordo com o autor:

Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. [...] Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.

Nota-se que a ampliação de vagas do ensino superior nesse período foi responsável pela inclusão da classe média nos bancos escolares das universidades. Tendo em vista o amplo desenvolvimento econômico pelo qual o Brasil estava passando, essa seria uma das formas de suprir as carências da administração pública brasileira por profissionais especializados.

No século XXI constata-se o movimento de democratização da educação superior, o qual pode ser evidenciado a partir de programas de incentivo do Governo para a inclusão de pessoas com baixa renda (a exemplo do Programa Universidade para Todos – PROUNI) e de beneficiados por programas de ação afirmativa no ambiente universitário. Essas são demonstrações dos novos tempos no ambiente escolar e da tendência política por ampliar o acesso à educação superior no país.

Em suma, pode-se dizer que a reforma de 68 tinha os seguintes objetivos:

- a) modernizar a administração pública da época;
- b) promover a integração entre sociedade e universidade; e
- c) redefinir o papel do Estado perante a universidade.

Fruto desse momento histórico, as aulas estavam voltadas à mera transmissão do conhecimento. O foco da educação brasileira estava centrado em um ensino fortemente profissionalizante e distanciado da pesquisa. Nesse sentido, os profissionais formados pelas universidades não eram estimulados para o desenvolvimento de espírito crítico.

Tendo em vista as transformações ocorridas nas instituições políticas do país, foram tomadas providências a fim de conciliar e consolidar o regime militar. Uma das formas adotadas foi o fortalecimento do positivismo jurídico sob um viés tecnicista⁹.

Nesse período, a técnica passou a prevalecer sobre a teoria, pois às instituições de ensino caberia o papel de transmitir conhecimentos tecnocráticos para atender aos anseios do mercado de trabalho. Dessa forma, a vinculação entre ensino jurídico e “humanismo” restou cada vez mais fragilizada. Caberia às universidades o papel de transmitir conhecimentos focados no “saber fazer”. Para Maturana, essa preocupação com a técnica tem início na educação infantil. Contudo, segundo o autor, “a educação deve ser centrada na formação humana e não técnica da criança” (MATURANA, REZEOKA, 2000, p. 30).

As instituições não estavam comprometidas com a formação de pensadores do Direito, pois esses eram considerados ameaçadores para um país que presenciava uma ditadura. Caberia aos cursos jurídicos formar técnicos com conhecimentos formais apenas. Nessa perspectiva, o produto dessa estrutura educativa era a formação de profissionais reprodutores de saberes, e não agentes capazes de transformar o status quo vigente.

Nesse período, a função do jurista na criação do Direito foi sendo substituída cada vez mais por economistas, administradores e tecnocratas em geral. Caberia aos egressos dos cursos jurídicos o desenvolvimento de atividade e funções estritamente técnicas. Dentre os desafios do século XXI, destaca-se a carência de profissionais com um olhar sistêmico (que vai além do conhecimento restrito ao sistema do Direito). Retoma-se a discussão sobre a necessidade das escolas jurídicas proporcionarem ao seu egresso uma perspectiva que integre os conhecimentos desenvolvidos pela sua área com os promovidos por outros campos do saber. Essa tendência fica evidenciada se observada a proposta de curso de uma das instituições que se destacou no cenário nacional pela oferta de um projeto pedagógico com foco diferenciado no mercado. Trata-se do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, o qual promove uma formação adequada às necessidades de um mundo globalizado que requer

⁹ Em contraposição a essa postura, merecem destaque as obras produzidas por autores críticos do Direito, como Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Joaquim Falcão, Aurélio Wander Bastos, Roberto Lyra Filho, dentre outros.

um profissional que tenha a capacidade de vincular áreas como o Direito, a Administração, as Ciências Contábeis, dentre outras próprias do mundo dos negócios.

Voltando ao modelo tecnicista, evidentemente que essas alterações nos cenários político e educacional brasileiro influenciaram a organização dos cursos de Direito do país. Tal influência pode ser observada por meio das mudanças propostas na legislação educacional no que se refere aos cursos jurídicos entre o início da década de 60 e 70.

Nesse contexto, observava-se com clareza uma tensão entre a proposta de um ensino humanista e os objetivos da reforma. Faria e Campilongo (1991, p. 10) evidenciaram as consequências negativas da reforma de 1968 a partir de sua proposta tecnicista. Segundo os autores, as instituições universitárias teriam um papel eminentemente pragmático e utilitarista, ou seja, elas deveriam concentrar sua atenção na formação de quadros técnicos e gerenciais necessários à implementação do tipo de desenvolvimento econômico então vigente.

De acordo com os autores, a reforma objetivava substituir o conceito “humanista” de formação cultural por uma progressiva racionalização e especialização do ensino superior. Visava-se, com isso, promover eficácia econômica e avanço tecnológico. Nesse contexto, a reforma buscava integrar as ciências básicas a uma educação exclusivamente profissionalizante, valendo-se dessa estratégia mais como instrumento de controle político-ideológico da vida acadêmica do que propriamente renovação do ensino e da pesquisa (FARIA e CAMPILONGO, 1991, p. 11).

Em decorrência do contexto e das propostas impostas pela reforma da década de 1960, as estruturas universitárias se verticalizam, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersam entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática.

Em nome de um ensino mais focado na perspectiva tecnicista, observa-se o movimento cada vez mais frequente de compartimentalização do conhecimento¹⁰. As áreas do saber cada vez mais são isoladas umas das outras, havendo pouca ou nenhuma interação.

No ensino do Direito, a compartimentalização do conhecimento pode ser observada por meio da organização de conteúdos em um número cada vez maior de disciplinas¹¹ e

¹⁰ A fragmentação do saber é própria do paradigma cartesiano, caracterizado por sua linearidade e fragmentação. (PELLANDA, 2009, p. 14).

¹¹ As disciplinas, no entendimento de Jayme Paviane (2005, p. 26, 16 e 28), são sistematizações ou organizações de conhecimento, com finalidades didáticas e pedagógicas provenientes das ciências. Apesar de dependentes do

departamentos, que se encontram segmentados na estrutura educacional. Os currículos universitários distribuem conteúdos em disciplinas do primeiro ao último semestre.

O parâmetro normalmente utilizado para definir o que seria ministrado em cada disciplina varia, podendo ser constituído por índices de manuais ou até mesmo de códigos¹². Nesse sentido, importa mencionar a proposta de Rocha, ao sustentar a necessária formação crítica do profissional do Direito, que transcenda a mera repetição das codificações (ROCHA, 2007, p. 12). Em que pese tal crítica pareça estar superada, constata-se que tal dificuldade não foi solucionada, uma vez que a maior parte das obras críticas sobre educação jurídica continua a manter essa problemática. Dessa forma, constata-se que o problema ainda se faz presente na realidade institucional dos cursos jurídicos brasileiros, merecendo, portanto, permanecer sendo apontado como um dos problemas recorrentes da educação jurídica brasileira.

Sobre o tema, Faria contribui ao mencionar que:

Em nome de um ensino basicamente profissionalizante mas, organizado em total descompasso tanto com as necessidades do mercado quanto com a própria realidade socioeconômica do país, o ensino jurídico despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, contentando-se em valorizar somente seus aspectos técnicos e procedimentais¹³. Sem densidade teórica e sem rigor lógico-formal, esse tipo de ensino se destaca pelo seu senso comum normativista, pela reprodução de uma vulgata positivista e pelo recurso a uma erudição ligeira, retórica, burocrática, sempre subserviente aos clichês e estereótipos dos manuais. (FARIA, 1993, p. 54)

Pensar em uma modificação desse modelo de ensino implica em revisar os projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, Roberto Fragale Filho (2003, p. 103) escreve:

[...] como eles definem o conteúdo da identidade institucional e dos cursos oferecidos no âmbito de cada instituição de ensino, faz-se necessário, por um lado, libertar-se das armadilhas de um ensino excessivamente dogmático, elaborado a partir de uma simplória e mecanicista reprodução da topografia legal, e por outro lado, encontrar um ambiente normativo educacional um pouco menos volátil, um pouco mais perene, ainda que permanentemente complexo. Assim, projetos pedagógicos poderão construir identidades institucionais e, sobretudo, alcançar a

progresso da ciência, elas apresentam uma tendência conservadora e uma falsa autonomia. Isso porque ela se tornou um modelo autossuficiente e distante das concepções de realidade e de conhecimento científico.

¹² Streck (2005, p. 82-3) aborda que tal questão está relacionada com a formação do sentido comum teórico, a qual possui uma relação direta com o processo de aprendizagem nas escolas de Direito. Segundo o autor, o ensino jurídico continua preso às velhas práticas calcadas na cultura de manuais de duvidosa cientificidade. Desse modo, forma-se um imaginário de ensino jurídico simplificado, repetido nas salas de aula e também em cursos de preparação para concursos, bem como fóruns e tribunais.

¹³ McLuhan (*In* GADOTTI, 1999, p. 293) apresenta importante contribuição nesse sentido, ao afirmar que “Como pedaços de metal moldados se tornam as partes que compõem uma locomotiva, os especialistas humanos tornar-se-iam componentes da grande máquina social. Nestas condições, a educação era uma tarefa relativamente simples: bastava descobrir as necessidades da máquina social e depois recrutar e formar as pessoas que responderiam a essas necessidades”.

maturidade sem serem mutilados ou remendados pelas transformações legislativas efetuadas ao sabor das circunstâncias.

Ferraz Júnior (*In* VENÂNCIO FILHO, 1978/9, p. 70) avalia os pontos críticos dos cursos de Direito associando-os às concepções de ensino que são normalmente adotadas. Segundo o seu entendimento, o problema reside na criação de um saber especializado, que se vale de um tecnicismo supostamente neutro.

Tendo em vista os abusos cometidos pelo regime autoritários, inúmeros autores críticos do Direito colocam em xeque uma percepção tradicional do Direito e seu ensino. Aos poucos, as novas construções teóricas foram substituindo o viés lógico-formal por percepções mais críticas. Tiveram especial importância nesse contexto o surgimento de movimentos sociais em prol do processo de redemocratização, o surgimento do pluralismo jurídico^{14 15}, do movimento denominado Direito achado na rua¹⁶, do Direito alternativo¹⁷, dentre outros.

Fruto dessa formação tecnicista do profissional do Direito, em vez de uma educação mais abrangente, adequada às exigências do mercado, impôs-se uma espécie de zoneamento de profissões a partir de diplomas estanques, currículos fechados e formações falsamente especializadas. (FARIA e CAMPILONGO, 1991, p. 12)

Um dos grandes problemas da educação jurídica no século XXI está no fato de que o modelo de ensino adotado tradicionalmente pelas faculdades de Direito está pautado na hiperespecialização do conhecimento. Tal característica advém de uma tradição científica marcada pela separação estanque das áreas do saber.

Sobre o modelo de compartimentalização e especialização do conhecimento em disciplinas, Hilton Japiassú (1992, p. 83) contribui ao afirmar que:

Esta exigência de luta contra o *babelismo* científico e as compartimentações epistemológicas, longe de construir um progresso real, não passa do *sintoma* da situação patológica em que se encontra o saber. A especialização sem limites das disciplinas científicas culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto em que o especialista se reduz àquele que, à

¹⁴ Para Wolkmer (1997, p. 157-8), “Ao contrário da concepção unitária, hegemônica e centralizadora denominada de “monismo”, a formulação teórica e doutrinária do pluralismo designa a existência de mais de uma realidade, de múltiplas formas de ação com particularidades próprias”.

¹⁵ A abordagem acerca do pluralismo jurídico em relação ao normativismo e à perspectiva autopoietica pode ser consultada em ROCHA (2011, p. 7185).

¹⁶ Roberto Lyra Filho elaborou a expressão Direito achado na rua para designar a necessidade de observar o Direito para além do legalismo. A proposta criada pelo autor sustentava a necessidade de reconhecer o Direito a partir de movimentos sociais. A rua é o palco das organizações populares que são objeto dessa proposta.

¹⁷ O movimento do Direito Alternativo brasileiro surgiu por juizes do Rio Grande do Sul no final dos anos 80. Foi um movimento criado por magistrados que buscavam enfrentar as contradições, ambiguidades e lacunas do Direito. Em busca da democratização, os adeptos desse movimento manifestavam-se contrários ao tecnicismo do Direito. Sobre o tema, ler Wolkmer (1995).

custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada. Torna-se uma **ilha do saber**, cercada por um oceano de ignorâncias.

Nota-se que a questão da especialização representa uma tendência da modernidade em diversas áreas do conhecimento. Santos apresenta uma importante contribuição ao assunto ao mencionar que o paradigma em questão avança para a especialização e profissionalização do conhecimento, gerando uma nova simbiose entre saber e poder. Essa visão exclui totalmente os leigos. Trata-se de uma racionalidade formal, ou instrumental. O discurso proferido por essa lógica é distanciado do que se passa na sociedade. (SANTOS, 1989, p. 35)

O problema é que, em grande medida, a especialização excessiva também é encontrada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que muitas vezes não permitem que estudantes de um programa curse disciplinas em outros. Ademais, cumpre destacar que a própria CAPES recomenda que os professores de programa de pós *stricto* em Direito tenham formação (mestrado e doutorado) em Direito.

Ademais, cabe destacar a grande incidência do modelo fragmentado do saber¹⁸ por meio de disciplinas organizadas em estruturas curriculares verticalizadas. Esse modelo distribui os conteúdos na matriz curricular do início ao final do curso, sendo ministrados, muitas vezes, de forma desconectada com as demais disciplinas integrantes. Tal dificuldade é reflexo das bases epistemológicas que frequentemente amparam os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Direito no Brasil e da resistência docente para atuar em conjunto com os demais colegas que ministram aulas no curso.

Como exemplo de estruturação verticalizada, pode-se mencionar o caso de disciplinas como Direito Civil (I, II, III...), Direito Penal (I, II, III...), Direito Processual Civil (I, II, III...), Direito Processual Penal (I, II, III...), dentre outras, que são oferecidas de forma isolada ao longo do curso.

As instituições de ensino superior brasileiras, visualizando as mudanças sociais (ou as exigências ministeriais referentes às diretrizes curriculares dos cursos), alteram seus currículos com o intuito de “atualizar” seu ensino por meio da criação e, até mesmo, multiplicação de disciplinas e departamentos¹⁹. Contudo, nessa luta de espaço curricular, os

¹⁸ A compartimentalização dos saberes, de acordo com Edgar Morin (2003, p. 43), é fruto de uma inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista do conhecimento. Desse modo, ocorre o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido. O problema é que esse tipo de ensino inviabiliza a formação de profissionais aptos a apresentarem novas respostas aos problemas complexos que a sociedade lhes apresenta.

¹⁹ De acordo com Faria e Campilongo (1991, p. 11): “[...] a Universidade brasileira deixou-se transformar em simples agência cartorial transmissora de ideias pré-concebidas, incapaz de oferecer ao aluno respostas satisfatórias ao entendimento de seu meio ambiente e prepará-lo em termos de qualificação profissional.”

denominados conteúdos de formação geral (propedêuticas) acabam sendo colocadas em segundo plano em benefício das disciplinas de formação profissionalizante.

Para Herrera (2011, p. 4088), poucos são os docentes que se interessam pelo estudo paralelo de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Direitos Humanos, que compõem o eixo fundamental da formação dos bacharéis em Direito. Segundo o autor, a realidade demonstra que muitos dos professores reproduzem (impõem) somente seu saber técnico, mesmo porque não têm formação ou condição para interligar sua disciplina com os demais eixos (prático, sobretudo humanístico).

Sobre a importância da formação humanística para o professor de Direito, Ribeiro Júnior (2001, p. 54) escreve que:

[...] não basta ensinar o Direito, pois aquele que só sabe Direito, nem o Direito saberá bem! É que o Direito, como ciência humana, social, exige da parte de quem estuda uma visão ampla de todo o campo das relações humanas, o que significa dizer, uma sólida formação humanística.

Nesse contexto, importa apresentar a percepção de Tagliavini (2010) sobre o saber docente. Segundo o autor, é possível identificar as características necessárias para ser um educador e quais seriam os saberes envolvidos nesse processo. Conforme pode ser consultado na tabela abaixo, percebe-se a grande relevância dos conteúdos propedêuticos para a formação de um professor:

O saber docente	
O que é necessário para ser educador	Saberes envolvidos no processo
Ter uma concepção de mundo	Filosofia, Sociologia, História, Economia
Conhecer a natureza humana	Antropologia
Dominar os conteúdos exigidos em uma profissão	Currículo
Saber como se aprende	Psicologia e Didática
Saber medir o que foi aprendido	Teorias e Técnicas de avaliação
Ter experiência	Prática profissional

Tabela – O saber docente segundo Tagliavini.

Uma das formas de incentivar a oferta de atividades que forneçam ao aluno uma concepção mais ampla do Direito e da sociedade ocorre pelo estudo de conteúdos de caráter

propedêutico, tais como Sociologia, Filosofia, Ciência Política, dentre outros²⁰. Além disso, convém destacar que tais conteúdos são encarados como “perfumarias” por parte expressiva de docentes e discentes²¹ que permanecem centrados em um modelo tecnicista.

A proposta sistêmica e transdisciplinar a respeito da temática encontra nesse modelo tecnicista uma barreira para sua realização. Isso porque, as perspectivas propostas exigem uma observação sofisticada da relação entre os inúmeros subsistemas sociais existentes. O modelo tradicional, tecnicista, fragmentado e disciplinar, não permite ao observador um olhar mais atento acerca do caráter autopoietico dos sistemas.

Outra observação acerca dos conteúdos propedêuticos diz respeito à questão de quem deveria ministrar as aulas de Sociologia e Filosofia do Direito. Deveriam ser juristas ou sociólogos e filósofos?

Para Faria e Campilongo (1991, p. 31), esse é um problema. De acordo com os autores:

A disciplina é atribuída muitas vezes a professores que ou possuem conhecimento sociológico (normalmente obtidos fora das faculdades de Direito), mas poucos conhecem o mundo jurídico, ou são professores de “Introdução ao Estudo do Direito”, limitando-se a atuar como meros veiculadores de velhos manuais que repetem o “senso comum” do “humanismo jurídico”.

Sobre esse questionamento, não se pode negar a importância de o docente escolhido deter amplo conhecimento da área e de didática para conduzir as aulas. A ausência de formação especializada certamente representa um risco à reprodução de materiais impróprios para o ensino desses conteúdos.

A carência de programas de pós-graduação atuando de forma transdisciplinar dificulta a formação de novos docentes capacitados para fazer essa intermediação entre as áreas do conhecimento. Logo, esse docente entra em aula com dificuldades de aproximar o Direito dos outros campos do saber.

Assim, é cada vez mais necessário desenvolver uma concepção de integração de cursos dentro das universidades brasileiras (seja via cursos de graduação, seja via pós-graduação).

Tendo em vista as considerações anteriores, percebe-se que uma das tendências do ensino do Direito, estabelecidas pela legislação educacional brasileira, é o incentivo à interdisciplinaridade. Diante do tecnicismo característico da educação superior, em especial após o final dos anos 80, constata-se a necessidade de fortalecer uma formação pautada no

²⁰ Sobre o tema, recomenda-se a leitura da obra de Daniel Cerqueira e Roberto Fragale Filho (2006).

²¹ A menção ao termo “perfumaria” foi extraída do texto de Aloysio Ferraz Pereira (1996).

pensamento crítico e no diálogo entre os diversos campos do saber. Embora a presente tese proponha um olhar transdisciplinar a respeito do tema, não se pode negar o papel da interdisciplinaridade no processo evolutivo do modo como o conhecimento passou a ser concebido. Tal conceito precedeu a ideia de transdisciplinaridade conforme pode ser demonstrado na literatura pedagógica sobre a matéria.

A busca por um ensino interdisciplinar permeou o direito educacional desde os anos 90; no entanto, ainda encontra grande resistência por parte de discentes, docentes e estrutura de gestão dos cursos.

Embora os marcos regulatórios do ensino jurídico refiram a necessidade de uma visão integrada do Direito, a legislação não conceitua o termo, deixando tal função para as instituições de ensino inserirem tal ideia em seus projetos pedagógicos. Em linhas gerais, pode-se dizer que falar sobre esse tema implica em reconhecer a necessidade de reconectar disciplinas ou áreas do saber.

De acordo com Fazenda (1993, p. 25), o termo interdisciplinaridade não tem ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma. De acordo com a autora, embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, o princípio delas é sempre o mesmo: “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

A busca por um ensino pautado na interdisciplinaridade implica na adoção de uma educação contextualizada. Passa-se a pensar um problema por meio de diversos pontos de vista. De acordo com Portella (1992, p. 5):

A emergência interdisciplinar é contemporânea da desestabilização dos conhecimentos departamentais, suscitada pelo “imperialismo disciplinar”. O pensamento confinado à disciplina fez com que graves sintomas de claustrofobia se manifestassem. Era preciso reoxigená-lo. A interdisciplinaridade afirma-se, desta forma, como crítica da especialização e precisa de uma ordem institucional dividida, após a fragmentação da filosofia, em “distritos do saber”. Ela é, de qualquer forma, uma exigência do percurso reflexivo, da superação do saber disciplinar, sobretudo quando, sob o impulso de uma espécie de tentação suicida, a disciplina se degrada em hiperespecialização.

Para Japiassú (1992, p. 83), o saber fragmentado é obra de uma inteligência esfacelada, e o desenvolvimento da especialização divide ao infinito o território do saber. Dessa forma, cada cientista ocupa, como proprietário exclusivo e privado, seu minifúndio de saber, ao qual se apega com tremenda vaidade.

De modo contrário a esse modelo, a interdisciplinaridade funciona como um eixo integrador entre disciplinas, evitando que o conhecimento seja produzido por meio de

conteúdos fragmentados. Para que se esteja aberto para ela, é necessário reconhecer as palavras de Portella, para quem o ensino é, antes de mais nada, o aprendizado de uma disciplina cuja pretendida “pureza” é totalmente ilusória. (PORTELLA, 1992, p. 07)

No Brasil, começou-se a falar em interdisciplinaridade ao término dos anos 60, mas foi com a LDB que essa proposta passou a ficar mais evidente na política educacional do país.

Ao se propor uma abordagem interdisciplinar, não se está defendendo a anulação da contribuição de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. Para Fazenda (1993, p. 39-49), “a necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que buscam o reestabelecimento da unidade perdida do Saber”.

Nesse movimento de reconexão dos saberes, importa mencionar a existência de outros termos adotados para se pensar a vinculação entre as ciências. No século XXI, é cada vez mais frequente a utilização de termos como transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, mas poucos são os autores que se propõem a enfrentar tais conceitos. Normalmente, parte-se do pressuposto de que essas denominações são equivalentes.

Sobre a necessidade de pensar uma nova forma de conceber o conhecimento, Nicolescu (2000, p. 5) afirma que a educação mundial está em crise. Diante disso, questiona:

Ainda é pertinente um sistema estruturado como o do século XIX? Ainda é pertinente a abordagem comteana puramente disciplinar? Ainda é possível a escola continuar passando apenas informações sem nenhuma preocupação com a formação e com o diálogo entre os diferentes campos do saber e os diferentes níveis de cada ser humano?

A teoria da complexidade, aliada à ideia de transdisciplinaridade, surge como decorrência do avanço do conhecimento e dos novos desafios que o século XXI apresenta. Inicia um novo modo de observar os problemas a partir de uma reconexão dos saberes compartimentalizados.

Nicolescu denuncia o modelo educativo tradicionalmente adotado e sustenta a necessidade de se pensar uma nova forma de educar. A resposta encontrada por ele para essa problemática está centrada na perspectiva transdisciplinar do conhecimento.

De acordo com o físico, existe uma grande defasagem entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas do desenvolvimento do tipo de sociedade em que vivemos. Para o autor, tudo ocorre como se os conhecimentos e saberes que uma civilização não para

de acumular não pudessem ser integrados no interior daqueles que compõem essa civilização. Nesse sentido, acredita que o crescimento sem precedentes dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a esses saberes. (NICOLESCU, 1999)

Sobre o termo transdisciplinaridade, Nicolescu (1999) explica:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A proposta de uma educação pautada na transdisciplinaridade também é encontrada na obra de Morin (2005, p. 52), para quem o desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII não foi apenas disciplinar, mas transdisciplinar. De acordo com o educador (2005, p. 20), somente a partir desse paradigma seria possível pensar uma reforma do pensamento.

A construção de uma abordagem transdisciplinar da ciência implica em resgatar os paradigmas atuais, principalmente relacionados à Teoria da Complexidade, para uma observação da totalidade dos saberes. Dessa forma, a proposta transdisciplinar representa uma nova forma de ver e compreender o conhecimento de modo diverso ao modelo fragmentário da ciência moderna.

No sistema educativo, os benefícios de uma educação transdisciplinar são inúmeros. Por meio de uma nova forma de observar a ciência e seu ensino, possibilita-se ao egresso uma formação contextualizada, crítica e reflexiva. O estudante passa a observar a complexidade dos desafios enfrentados no século XXI, reconhecendo que o Direito sozinho não é capaz de apresentar respostas a esses problemas.

A partir de uma abordagem transdisciplinar, os discentes desenvolvem a capacidade de formular novas perguntas a antigos problemas. Amplia-se o campo da observação para além das amarras do ensino dogmático que aceita apenas uma única interpretação legítima do Direito.

Manter um ensino jurídico pautado na repetição do passado como forma de decidir o presente é negar toda a contribuição que o pensamento transdisciplinar proporciona. Apesar de sua teorização e contribuição, em especial no campo da educação, ter ocorrido há algumas décadas, poucos são os profissionais e escolas de Direito que se aventuram em uma proposta pedagógica transdisciplinar. Os projetos pedagógicos dos cursos jurídicos brasileiros sustentam-se na perspectiva interdisciplinar em virtude de uma exigência normativa, no

entanto, questiona-se se, de fato, as comunidades acadêmicas estão preparadas para uma ruptura paradigmática no modo de observar as ciências.

Por se tratar de uma alternativa ao modelo adotado normalmente pelas instituições, a transdisciplinaridade costuma provocar sentimentos de medo ou incredulidade. Isso porque o novo, o diferente, sempre assusta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nome de uma formação capaz de atender às demandas do Estado, o modelo pedagógico consolidado nas faculdades de Direito brasileiras pautou-se na promoção de cursos superiores que primassem pela hiperespecialização de profissionais e departamentalização do conhecimento. Em decorrência dessa proposta e levando em consideração o contexto político brasileiro vivenciado entre as décadas de 60 e 70, deu-se preferência à formação técnica em detrimento de uma formação mais humanista.

No campo do Direito, observa-se que o movimento de tecnicização do ensino influenciou (e influencia até os dias de hoje) os modelos educativos aplicados em algumas instituições de ensino. Prova disso é a análise dos currículos ao longo da história dos cursos jurídicos brasileiros. O aumento expressivo de conteúdos dogmáticos e a redução das matérias propedêuticas nas estruturas curriculares não podem ser observados como meras coincidências.

Como consequência, consolidou-se no país um modelo de ensino pautado na influência que a dogmática jurídica possui na construção do conhecimento jurídico, o qual não dialoga com uma visão crítica e reflexiva acerca do Direito e do modo como ele era ensinado nos cursos superiores.

Na perspectiva do Direito, consolida-se uma matriz teórica dominante nas academias, sustentada em uma perspectiva lógico-formal. Aliado a isso, o modelo de ensino empregado manteve o paradigma moderno de pensar a ciência. Esse, por sua vez, está pautado na compartimentalização do conhecimento em disciplinas e departamentos.

Ocorre que o aumento da complexidade das ciências, inclusive a do Direito, ocasiona a criação de inúmeras subáreas desse conhecimento. Em virtude disso, a excessiva especialização tendeu a afastar a compreensão do todo, passando a compreendê-lo apenas como soma das partes.

A partir dessas perspectivas, acredita-se que os saberes propedêuticos, por meio de uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, representam uma alternativa viável para que o

bacharel em Direito possa construir respostas adequadas às demandas de uma sociedade que vive em constantes transformações. Essa seria uma forma de reconectar o conhecimento e observar os fenômenos (jurídicos) de forma contextualizada e integrada.

Em se tratando especificamente da educação jurídica, compreende-se a carência de uma perspectiva que proporcione a sofisticação de uma observação pautada em elementos multifatoriais. A partir dessa acepção, acredita-se que os cursos jurídicos tenham o papel de vincular em seus projetos pedagógicos, estruturas curriculares e estratégias metodológicas de aprendizagem capazes de promover um olhar acerca dos fatores sociais, econômicos, políticos e outros sobre a sociedade. Tal abordagem requer uma mudança paradigmática significativa sobre a educação (jurídica) brasileira, a qual não é estabelecida repentinamente conforme o fluxo de vigência da legislação educacional. Logo, percebe-se que se trata de um paradigma que não é modificado com resoluções ou portarias.

Em um mundo complexo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de outras formas de observar as conexões existentes entre os diversos campos do saber. Sobre o sistema educativo, ressalta-se a relevância das obras sustentadas em uma visão complexa e transdisciplinar dos saberes.

Após a realização da pesquisa, conclui-se que a construção de respostas adequadas (não corretas) a uma sociedade que vive em constantes transformações somente será possível a partir de uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento. Em que pese inúmeros significados sejam atribuídos ao termo, para fins dessa tese, adotaram-se os posicionamento de Nicolescu e Morin como pontos de partida.

A sustentação de uma abordagem transdisciplinar da ciência requer uma observação da totalidade dos saberes, implicando no resgate dos paradigmas, principalmente relacionados à teoria da complexidade. A busca pela unidade do conhecimento transdisciplinar não desconsidera a disciplina e nem o valor da interdisciplinaridade, contudo, reconhece a necessidade de transcender esses conceitos adotados tradicionalmente pelos cursos de Direito a fim de contribuir com a formação do profissional do futuro, pois entende que é dessa forma que será possível atender aos anseios do século XXI.

REFERÊNCIAS

COSTA, Bárbara Silva. (Re)pensando o Direito diante de um mundo global: uma reflexão sobre os desafios do Ensino Jurídico no século XXI. In: Daniel Cerqueira; Angélica Carlini e

José Carlos de Araújo Almeida Filho. (Org.). **180 anos de Ensino Jurídico no Brasil: passado, presente e futuro do Direito**. 1ed. Campinas: Milenium, 2007, v. 1, p. 367-378.

_____. A (in)suficiência do paradigma mecanicista no modo de ensinar direito. *In Novatio Iuris*, v. 1, p. 131-150, 2008.

_____. Ensino Jurídico e Sociedade do Conhecimento: uma reflexão sobre a prática educativa no sécul XXI. *In Novatio Iuris*, v. 4, 2009, p. 152-170.

_____; ROCHA, Leonel Severo. Ensino Jurídico e Sociedade Complexa: contribuições do pensamento luhmanniano na observação do sistema educativo. In: XX Congresso Nacional do CONPEDI - Vitória, 2011, Vitória. **Anais de Vitória**, 2011. v. 1. p. 7621-7643.

_____; ROCHA, Leonel Severo. Ensino do Direito e percepções discentes: contribuições waratianas para a construção da pedagogia do novo. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; NASPOLINI SANCHES, Samyra; COUTO, Mônica Bonetti. (Org.). **Educação Jurídica**. 1ed. São Paulo: Saraiva, 2012, v. 1, p. 273-294.

CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, Roberto Fragale (orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas, SP, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de (org.). **O golpe na educação**. 11. ed. RJ: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.65.

FARIA, José Eduardo e CAMPILONGO, Celso. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 1991, p.10.

_____. Ensino Jurídico: Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993, p.54.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 25.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O Ensino Jurídico. In VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979, p.70.

FRAGALE FILHO, Roberto Fragale. Impactos das Mudanças Legislativas nos Projetos Pedagógicos. *In Anuário ABEDI*. 2003, p. 103.

HERRERA, Luis Henrique Martim. A formação humanística do professor de direito sob a ótica da legislação educacional. In **Encontro Nacional do CONPEDI** Belo Horizonte: MG. Anais do [Recurso eletrônico] XX Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011, p. 4088. Disponível em: <<http://conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>.

JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. In **Revista Tempo Brasileiro**. 2. ed., n. 108, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Ed., 1992, p. 83.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. In Educ. Soc. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 2 fev. 2013, p. 16.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 30.

MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 293.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 43.

_____. Sobre a Reforma Universitária. In MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 20.

NICOLESCU, Basarab, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 5.

_____. **Um novo tipo de conhecimento**. In *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999*. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em 15 fev. 2013.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridades**. Conceito e distinções. Caxias do Sul, RS. Educ; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005, p. 26, 16 e 28.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 14.

PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: Perfumarias Fundamentais. In **O Direito nos anos 90**. São Paulo: Unimep, 1996.

PORTELLA, Eduardo. A reconstrução da disciplina. In **Revista Tempo Brasileiro**. 2. ed., n. 108, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Ed., 1992, p. 5.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito.** Campinas: Papirus, 2001, p. 54.

ROCHA, Leonel Severo; Prefácio. In TRINDADE, André (org.) **Direito Educacional: sob uma ótica sistêmica.** Curitiba: Juruá, 2007, p. 12.

_____. Observaciones sobre Autopoiese, Normativismo y Pluralismo Jurídico. In **HENDU: Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**, v. 2, p. 71-85, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna: ciência e senso comum.** Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.35.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito.** 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p.82-83.

TAGLIAVINI, João Virgílio (coord). **Exame de Ordem: uma visão crítica.** São Carlos: Edição do autor, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico.** 2. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 1995.

_____. **Pluralismo Jurídico: Fundamentos de uma Nova Cultura no Direito.** 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1997, p. 157-8.